

Kallert, Heide; Schleuning, Eva-Maria; Illert, Christa  
**Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner**  
*Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 633-645*



**Quellenangabe/ Reference:**

Kallert, Heide; Schleuning, Eva-Maria; Illert, Christa: Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner - In: Zeitschrift für Pädagogik 30 (1984) 5, S. 633-645 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143062 - DOI: 10.25656/01:14306

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143062>

<https://doi.org/10.25656/01:14306>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

**Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

**Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 30 – Heft 5 – Oktober 1984

## I. Essay

GISELA MILLER-KIPP

Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion 609

## II. Thema: Reformpädagogik

ERNST H. OTT

Die pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik 619

HEIDE KALLERT/  
EVA-MARIA SCHLEUNING/  
CHRISTA ILLERT

Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner 633

PETER KASSNER/  
HANS SCHEUERL

Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln 647

MICHAEL KNOLL

Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland 663

## III. Diskussion

KARLWILHELM STRATMANN

Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik 675

JOACHIM JACOB

Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum? 687

DIETER ÜLICH/  
WINFRIED SAUP

Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter 699

## IV. Besprechungen

HANS SCHEUERL

EHRENHARD SKIERA: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden 715

HANS SCHEUERL	THEODOR F. KLASSEN/EHRENHARD SKIERA (Hrsg.): Pädagogik der Mitmenschlichkeit. Beiträge zum Peter- sen-Jahr 1984 715
EHRENHARD SKIERA	J. D. IMELMAN et al.: Jenaplan – wel en wee van een schoolpedagogiek 719
JÜRGEN DIEDERICH	JOACHIM NAUCK: Fördern statt Auslesen? 724
KURT GERHARD FISCHER	VIKTOR VON BLUMENTHAL: Grundlegende Bildung für alle. Die Reform der Sekundarstufe I in Italien 726
HORST RUMPF	KLAUS MOLLENHAUER: Vergessene Zusammen- hänge 728

## V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 733
-----------------------------------

### Vorschau auf Heft 6/84:

#### Empirische und historische Arbeiten zur Schulpädagogik

- Lissmann/Paetzold: Zur Effektivität von Schülerelbstkorrektur und häufiger Leistungsrückmeldung
- Plake: Schulgröße
- Lohmann: Schleiermacher als Direktor der Berliner Wissenschaftlichen Deputation
- Brezinka: „Modelle“ in Erziehungstheorien

# Zu den Beiträgen in diesem Heft

GISELA MILLER-KIPP: *Vom Theorieanspruch der Friedenserziehung. Neue Ansätze in einer alten Diskussion*

Ein Jahrzehnt nach der letzten einschlägigen Auseinandersetzung hierzulande meldet sich Friedenspädagogik als Theorie einer Friedenserziehung wieder zu Wort; der vorliegende Beitrag geht dem Anlaß und den Gründen dafür nach. Er bezeichnet dabei die besonderen Schwierigkeiten einer Theorie für die derzeitige friedenspädagogische Praxis. Die aktuelle, noch nicht sehr weit gediehene Theorie-Diskussion wird dargestellt und in ihren Ansprüchen sowie in ihrem wissenschaftstheoretischen Konzept kritisiert. Zuletzt wird überlegt, welcher Theoriehorizont und welcher Begriffsrahmen der heutigen Friedenserziehung angemessen sein könnten.

ERNST H. OTT: *Die Pädagogische Bewegung im Spiegel der Zeitschrift „Die Erziehung“. Ein Beitrag zur Erziehungs- und Bildungspolitik der Weimarer Republik*

Die Zeitschrift „Die Erziehung“ war in den zwanziger und frühen dreißiger Jahren dieses Jahrhunderts ein renommiertes Organ zur kritischen Weiterentwicklung der sogenannten „Pädagogischen Bewegung“. Die reformpädagogische Bewegung hatte in Deutschland um die Jahrhundertwende begonnen, im Dritten Reich ging sie zu Ende. In der Zeitschrift „Erziehung“ wurde in der zweiten Hälfte der Weimarer Republik insbesondere von der jüngeren Generation die allgemeine praktische Durchsetzung reformpädagogischer Ziele verlangt. Vorgestellt werden in diesem Beitrag die einzelnen Bereiche, für die erziehungs- und bildungspolitische Maßnahmen gefordert wurden. Die Bedeutung der Pädagogischen Bewegung wird insgesamt im Kontext von demokratischen erziehungspolitischen Wellen bzw. Pendel-Bewegungen erörtert. Der Beitrag befaßt sich abschließend mit der Frage nach der Möglichkeit der Legitimierung von erzieherischen Reformmaßnahmen.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner*

Der Beitrag befaßt sich mit der vergleichenden Analyse und Rekonstruktion der Auffassungen MARIA MONTESSORIS und RUDOLF STEINERS zum Aufbau und zur Entwicklung der kindlichen Persönlichkeit. Zunächst werden die jeweiligen menschenkundlichen Vorannahmen ihrer Entwicklungslehren umrissen. Sodann werden die grundlegenden Elemente und Strukturvoraussetzungen des Persönlichkeitsaufbaus dargestellt und Verbindungen zur entwicklungs- und sozialisationstheoretischen Diskussion hergestellt. Der Vergleich zeigt, daß STEINER und MONTESSORI beide ganzheitliche Ansätze postulieren, in ihren Konzepten aber sehr unterschiedliche, in einzelnen Punkten einander ergänzende Aspekte des Persönlichkeitsaufbaus betonen, die sie zur Begründung ihrer pädagogischen Praxis heranziehen.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *Rückblick auf Peter Petersen, sein pädagogisches Denken und Handeln*

Seit PETER PETERSEN 1927 in Locarno der internationalen Öffentlichkeit seinen „Jena-Plan“ vorgestellt hatte, galt dieser als eines der bedeutendsten Konzepte, das Vorstellungen der rivalisierenden Teilströmungen der „Reformpädagogik“ vereinigte. Dennoch fanden PETERSENS Ideen nach dem Zweiten Weltkrieg nur noch geringes Interesse, auch wurden kaum noch Petersen-Schulen gegründet. Erst in den siebziger Jahren kam von den Niederlanden aus eine neue „Jena-Plan-Bewegung“ in Gang. Die Autoren prüfen die These, wieweit PETERSENS Verstrickungen in das deutsche politische Schicksal der Grund dafür waren, daß sein Werk nur wenig rezipiert wurde: Aktenstudien und Vergegenwärtigungen aus seinem literarischen Werk machen deutlich, daß sich sein Denken aus gegensätzlichen Traditionen speiste, die dem Nationalsozialismus teils ausgesprochen fern-, teils nahestanden. Mit eklektischem und konziliatorischem Vorgehen – so das Fazit – ließ sich in jener widerspruchsvollen Zeit auch bei persönlicher Lauterkeit keine widerspruchsfreie Ganzheit pädagogischer Art gestalten.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxien der Projektpädagogik. Zur Geschichte und Rezeption der Projektmethode in den USA und in Deutschland*

Eines der international am meisten diskutierten reformpädagogischen Unterrichtskonzepte ist die Projektmethode. Doch die Projektpädagogik von heute – auch des Auslands – bewegt sich vielfach jenseits des historisch einmal erreichten Reflexionsstandes. Absicht dieses Beitrags ist, auf bisher vernachlässigte erziehungstheoretische und bildungspolitische Aspekte hinzuweisen. Im Überblick über die amerikanische und deutsche Projektgeschichte werden verschiedene Paradoxien auch ihrer Rezeption aufgezeigt. Außerdem wird untersucht, inwiefern die amerikanische Projektidee sich bei der Übernahme mit deutschen Traditionsbeständen vermischt hat.

KARLWILHELM STRATMANN: *Arbeitslosigkeit als Kritik der Berufspädagogik*

Die nun seit mehr als zehn Jahren anhaltend hohe Jugendarbeitslosigkeit zwingt zur Überprüfung grundlegender Paradigmen und Begriffe berufspädagogischen Denkens. Allerdings lassen sie sich gleichzeitig dazu nutzen, vor eilfertigen „Lösungen“ zu warnen und die fraglos akut unverzichtbaren Aktivitäten zur Beschäftigung jugendlicher Arbeitsloser auf ihre Perspektive hin zu befragen. So unsicher derzeit die ausbildungsdidaktischen Antworten angesichts der nicht bestimmbar Qualifikationsziele sind, so unklar erscheinen jenseits sozialpädagogischer Intentionen die berufspädagogischen Legitimationen der sog. Arbeitslosenaktivitäten. Das aber ist nicht allein deren Defizit, denn die Jugendarbeitslosigkeit verweist über die Ausbildungs- und Arbeitsmarktengpässe hinaus auf eine generelle Krise der Berufsbildung, über die auch die hohe Nachfrage nach Lehrstellen nicht hinwegtäuschen kann.

JOACHIM JACOB: *Umweltaneignung von Stadtkindern. Wie nutzen Kinder den öffentlichen Raum?*

Der Aufsatz faßt wesentliche Ergebnisse eines Forschungsprojektes zusammen, das sich mit der Frage beschäftigt, wie Kinder in verschiedenen Wohnquartieren heute ihr

Wohnumfeld nutzen. Zentrale These ist dabei, daß sich Kinder ihr Wohnumfeld vor allem durch das aktive „Umfunktionieren“ von Gegenständen und Räumen aneignen. – Die Ergebnisse dieser Studie zeigen im Detail, daß auch unter den heutigen städtischen Bedingungen das Wohnumfeld ein wichtiger Sozialisationsraum ist, in dem sich Kinder relativ häufig aufhalten – und dies weitgehend unabhängig von den besonderen lokalen Bedingungen, die sie vorfinden. Dagegen sind generelle Aussagen darüber, wo sich Kinder am liebsten draußen aufhalten und ob bestimmte Gruppen besonders häufig draußen spielen, kaum möglich. Eine stärkere räumliche und soziale Differenzierung ist hier erforderlich. Diese Ergebnisse bestätigen damit zugleich die Grundannahmen ökologischer Sozialisationsforschung.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Psychologische Lebenslaufforschung unter besonderer Berücksichtigung von Krisenbewältigung im Alter*

In der Gerontologie werden schon seit langem die neuerdings wieder intensiver diskutierten Grundsätze einer differentiellen Lebenslaufforschung berücksichtigt. Dieser Ansatz wird hier mit einem Belastungs-Bewältigungs-Paradigma aus der Streß-, Krisen- und „life-event“-Forschung verbunden, um neuere Forschungsfragen und Befunde über das Erleben und Bewältigen von Belastungen im Alter darzustellen. – Zunächst wird die „Entdeckung“ des Erwachsenenalters und Alters durch die Entwicklungspsychologie skizziert. Dann erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem negativen Fremd- und Selbstbild älterer Menschen und den Möglichkeiten, dies zu korrigieren. Im dritten Abschnitt werden Forschungsfelder und Ergebnisse zur Frage von Belastungen und Bewältigungsformen im Alter vorgestellt. Schließlich wird auf mögliche Folgerungen für die pädagogische Altenbildung eingegangen.

# Contents and Abstracts

## Essay

GISELA MILLER-KIPP: *Peace Education and its Claim to be Regarded as an Educational Theory. New Approaches to an Old Discussion* . . . . . 609

In West Germany, one decade after the last important debate on peace education, that same movement is now celebrating a comeback on a higher level, i. e., as a theory of peace education. The author examines the background and reasons that led to this comeback and calls attention to the specific difficulties involved in establishing a theory of peace education as it is practiced at present. Furthermore, a descriptive account of the beginnings of this theoretical discussion itself and a critical analysis of both its objectives and its theoretical premises and concepts are given. In the concluding section the author reflects on the question of what categories and what theoretical framework would be appropriate for peace education today.

## Topic: Educational Reform Movements (1900–1950)

ERNST H. OTT: *The Pedagogic Reform Movement as Reflected in the Periodical „Die Erziehung“. An Article on the Educational Policy of the Weimar Republic* . . . . . 619

In the twenties and early thirties the periodical „Die Erziehung“ was a renowned organ which concerned itself with the critical revision and further development of the so-called „Pädagogische Bewegung“. The pedagogical reform movement in Germany began around the turn of the century and came to an end during the Third Reich. This study shows that in the second half of the Weimar Republic, the authors – in particular those belonging to the younger generation – asked that the aims of the reform movement be put into practice. The different educational sectors for which adequate reformative measures were being demanded are presented here. The significance of the reform movement is discussed in the context of a constant shift or pendulum-type movement within democratic educational policy. The author concludes with the question of to what extent it is possible to legitimize educational reformative measures.

HEIDE KALLERT/EVA-MARIA SCHLEUNING/CHRISTA ILLERT: *The Development of the Child's Personality According to the Theories of Maria Montessori and Rudolf Steiner* . 633

The study is concerned with a comparative analysis and reconstruction of the views MARIA MONTESSORI and RUDOLF STEINER entertained on the formation and development of the child's personality. Their respective anthropological presuppositions are outlined first, followed by a discussion of the possible links between MONTESSORI'S and STEINER'S concepts and the current theories of child development and socialization. The comparison

shows that both MONTESSORI and STEINER propose holistic approaches, but within their individual concepts they emphasize different aspects of the formation of the child's personality which in some points are complementary to one another and which form the basis of their practical educational work.

PETER KASSNER/HANS SCHEUERL: *A Retrospect on Peter Petersen, his Pedagogical Thinking and Educational Work* . . . . . 647

Since 1927, when PETER PETERSEN presented his so-called „Jena-Plan“ to the international public in Locarno, this plan has been regarded as one of the most important concepts combining the different competing tendencies of the pedagogical reform movement (the so-called „Reformpädagogik“). In spite of this, very few Petersen schools were founded in the years that followed the end of World War II. It was only in the 1970s that a new „Jena-Plan“ movement was initiated in the Netherlands. The authors examine the thesis that the reception of PETERSEN's ideas was impeded by entanglement with the fate of German politics. A study of files and a look into PETERSEN's literary work show very clearly how his thinking was influenced and formed by contradicting traditions which differed in their relation to National Socialism and its line of ancestors. During that time of contradictions it was impossible to form a consistent pedagogic totality in an eclectic and conciliatory way, even if one kept one's personal integrity.

MICHAEL KNOLL: *Paradoxes of Project Education. On the History and Reception of the Project Method in the USA and in Germany* . . . . . 663

Throughout the world, one of the most discussed concepts of progressive education is the project method. However, today's theory of project education – in Germany as well as abroad – often falls short of the level of reflexion that has already been reached in the history of educational science. The author attempts to point out theoretical and political aspects that have so far been neglected; giving a broad survey of both American and German history of project education, he also indicates different paradoxes in connection with its reception. Furthermore, the extent to which the American concept of the project method was blended with elements of the German tradition at the time of its reception is also examined.

Discussion

KARLWILHELM STRATMANN: *Unemployment as a Critique of Vocational Pedagogics* 675

The high rate of unemployment amongst the young, which has now lasted for more than ten years, necessitates an examination of the fundamental paradigms and concepts of the theory of vocational education. But we must be careful to avoid proposing rash solutions and instead inquire into the prospects of activities which are indispensable in furthering the employment of the young. The current answers given by didactics with respect to the undefinable objectives of professional qualification are very unreliable. Furthermore, apart from proposals furthered by social pedagogics, legitimization of so-called activities for the unemployed given by vocational pedagogics appear to be just as vague. We are



confronted not just with a deficiency of these special activities for the unemployed: above and beyond the bottlenecks both in the educational sector and on the labor market, the high rate of unemployment amongst the young points towards a general crisis in vocational education despite the rising demand for training for skilled jobs.

JOACHIM JACOB: *Children and Urban Environment. How Children Use Public Places* 687

The essay summarizes the main results of a research project that deals with the question of how today's children in different residential areas use their outdoor surroundings. The pivotal argument is that children take possession of their surroundings primarily by actively remodelling objects and spaces. – The results of the study show that even under the present urban conditions, the outdoor surroundings still play a major role in the socialization of the child. Independent of the special local conditions which children are faced with, children spend quite a lot of their time out-of-doors. But it is impossible to make general statements as to which places (street, playground, park, etc.) children prefer or as to whether certain social groups play more frequently outdoors than others. To answer these questions, a more detailed spatial and social differentiation is needed. – The results of the study confirm the fundamental hypotheses of research on the ecology of child development.

DIETER ULICH/WINFRIED SAUP: *Life-span Development: Stress and Coping in Aging* 699

For some years now developmental psychology has been taking a life-span perspective. This trend is partly due to an expanding research activity in gerontology. The authors argue that gerontology would profit from an orientation toward a stress and coping paradigm within a life-span frame of reference. To start with, the "discovery" of adulthood and aging as fields of research within developmental psychology is described. Then a brief survey of negative hetero-stereotypes and self-concepts of the elderly is given, and ways of altering these negative images are discussed. In part three of the essay some questions and findings concerning stress and coping in aging are presented. The authors conclude with reflexions on the potential contributions of psychology to an improvement of the education of elderly people and of their coping strategies.

## Der Aufbau der kindlichen Persönlichkeit in den Entwicklungslehren von Maria Montessori und Rudolf Steiner

Das Interesse am vorliegenden Thema entstand im Rahmen eines Lehr- und Forschungsprojektes, das sich mit Problemen der Erzieherausbildung unter der leitenden Frage nach dem Zusammenhang von Ausbildungsinhalten und pädagogischer Praxis befaßt. Bei der Beschäftigung mit verschiedenen Ausbildungsgängen und Erziehungskonzepten fällt die Sonderstellung der Waldorf- und Montessori-Pädagogik auf, die beide offenbar einen besonders engen Zusammenhang von Ausbildungsinhalten und Erziehungswirklichkeit erreichen. Nach den Schriften von MONTESSORI und STEINER gibt die Interpretation der Entwicklungserscheinungen Anleitung und Begründungen für pädagogisches Handeln. Gespräche mit Waldorf- und Montessori-Erzieherinnen ließen erkennen, daß der jeweils eigenen Deutung der kindlichen Entwicklung wichtige Orientierungs- und Selbstverständigungsfunktionen zukommen.

Fragen der Entwicklung müssen in Industriegesellschaften mit differenzierter Arbeitsteilung und vielfältigen sozialen Interdependenzen sorgfältig untersucht werden, will man die nachwachsende Generation systematisch an die Erfordernisse der Gesellschaft anpassen und Entwicklungsfortschritte während der langandauernden Entwicklungszeit sichern und überprüfen. Auf diese Anforderungen stellt sich die Pädagogik ein und erarbeitet dafür Daten und Modelle. Die Erforschung der kindlichen Entwicklung soll Auskunft darüber geben, wann und wie vom Kind bestimmte Leistungen erwartet und gefordert werden können, wie sich seine Leistungsfähigkeit altersentsprechend steigern und erweitern läßt. Entwicklungsnormen bieten einen Rahmen für die Beurteilung des jeweiligen Entwicklungsstandes oder Verhaltens eines Individuums. Sie können jedoch leicht mißverstanden und mißbraucht werden, z. B. wenn die in der Praxis meist erhebliche Schwankungsbreite bei Gruppendurchschnittswerten übersehen wird oder wenn das individuelle Entwicklungsmuster beim normativen Vergleich nicht beachtet wird.

Bei der Waldorf- und Montessori-Erziehung ist zu beobachten, daß dem Messen an der Alters- und Leistungsnorm geringere Bedeutung als in der öffentlichen Erziehung zukommt. Deutlich wird dies in der Waldorfschule an dem Bestreben, alle Kinder im Klassenverband zu halten, in der Montessori-Pädagogik an der Förderung der Kooperation von älteren mit jüngeren Kindern und an der individuellen Arbeit am Material sowie bei beiden an der Integration behinderter Kinder.

### *Entwicklungslehre und Entwicklungstheorie*

Während *Entwicklungstheorie* sich an allgemein geltenden wissenschaftlichen Standards orientiert, ist von einer *Entwicklungslehre* zu sprechen, wenn die persönliche Lebenspraxis unmittelbar in das pädagogische Denken und Handeln einfließt. Die Sicht der kindlichen Entwicklung wird in der älteren Pädagogik von Norm- und Wertvorstellungen

geleitet, die lebenspraktischen Bezügen und der persönlichen Gefühls- und Gedankenwelt des Erziehers entsprechen. Zur Bestätigung der pädagogischen Konzeption werden zwar auch wissenschaftliche Ergebnisse und Theorien herangezogen, doch verzichten Entwicklungslehren eher auf präzise Analysen und Erklärungen der behandelten Phänomene zugunsten von Plausibilität, Anschaulichkeit und Eingängigkeit ihrer Darstellung für den Praktiker. Gegen Rationalismus und lineares Fortschrittsdenken bestehen sie mit ihrem lebenspraktischen Bezug auf einem Ganzheitsanspruch von Bildung, der Mystisches und Irrationales nicht ausschließt. Der wissenschaftliche Diskurs, der durch die Forderung nach Rationalität und Konsistenz gekennzeichnet ist, arbeitet dagegen mit der Differenz von Theorie und Praxis, was den Vorteil der Entlastung von Handlungs- und Rechtfertigungszwängen hat. Entwicklungslehren sind, gemessen am Anspruch der Wissenschaft auf Explizität ihrer normativen Vorannahmen, dem vorwissenschaftlichen Bereich zuzurechnen. Unter den genannten Gesichtspunkten erweisen sich die Konzepte STEINERS und MONTESSORIS als den Entwicklungslehren zugehörig. Unvermeidlich ist aber auch hier die Darlegung von Annahmen über Normen und Wertmuster, wo Entwicklung als teleologischer Prozeß beschrieben wird.

Nach STEINER findet ein Prozeß der Höherentwicklung vom Stofflich-Leiblichen zum Göttlich-Geistigen durch die menschlichen Ichkräfte statt, dessen Sinn und Wert sich aus dem anthroposophischen Welt- und Menschenbild erschließen (vgl. STEINER 1979). Humane Perfektion, Höherentwicklung und die Ausbildung technischer Fähigkeiten sind auch für MONTESSORI an übergreifende Ziele gebunden. Sie vertritt die Utopie eines „neuen Menschen“, der „... fähig sein wird, die Zukunft der menschlichen Gesellschaft zu meistern und zu formen“ (MONTESSORI 1978, S. 7).

MONTESSORI und STEINER beanspruchen für ihre Entwicklungslehren das Signum der Wissenschaftlichkeit; STEINER im Rahmen der Anthroposophie als „Geisteswissenschaftler“, MONTESSORI als Pädagogin und auf der Grundlage ihrer naturwissenschaftlich-medizinischen Ausbildung. Vom pädagogischen Standpunkt aus hält sie eine ganzheitliche philosophische Grundanschauung für unverzichtbar. „Bei der Erziehung beschäftigt uns ... weniger die (Einzel-)Wissenschaft als das Interesse an der Menschheit und der Kultur ...“ (MONTESSORI 1971, S. 6). Zu ähnlichen Folgerungen in der Einschätzung von Wissenschaft gelangt STEINER, wenn er die „Geisteswissenschaft“ vom herrschenden „materialistischen“ Wissenschaftsverständnis abhebt.

Das Verständnis kindlicher Entwicklung hängt vom Entwurf oder Modell des menschlichen Individuums und seiner Stellung in der Natur und in der Gesellschaft ab. Im folgenden werden deshalb zunächst Welt- und Menschenbild der Entwicklungslehren STEINERS und MONTESSORIS betrachtet. Im Anschluß daran werden grundlegende Elemente kindlicher Entwicklung und der Aufbau der Persönlichkeit diskutiert.

### *Menschenkundliche Grundeinstellungen*

Modelle menschlicher Entwicklung beziehen sich notwendigerweise, auch wenn die Längsschnittbetrachtung im Vordergrund steht, auf vorgängige Konzeptionen vom Menschen und von der Welt, sei es nun auf ein kulturell bedingtes Menschen- und Weltbild, sei es auf eine wissenschaftliche Persönlichkeitstheorie.

STEINER und MONTESSORI ordnen ihre Deutungen von Entwicklung nicht in eine systematische Anthropologie ein. Sie gehen vielmehr von eigenen Vorannahmen über Natur, Herkunft und Bestimmung des Menschen aus und ziehen daraus Folgerungen für ihre Entwicklungskonzeptionen. Auch wenn diese Vorannahmen Nicht-Rationales miteinschließen, wird von beiden versucht, diese offenzulegen und begreifbar zu machen.

Die pädagogischen Entwürfe von STEINER und MONTESSORI müssen auch in ihrer Verwandtschaft mit religiösen Vorstellungen verstanden werden. Der Glaube an die Einbindung des Menschen in ein von Gott durchdrungenes Weltganzes konkretisiert sich bei beiden in gedanklicher Nähe zur Theosophie, die nach EISLER zur Erkenntnis einer „wahren Menschennatur“ göttlichen Wesens kommen will. Der Erkenntnisweg ist mit dem Selbstwerdungsprozeß des Menschen identisch und als ein Aufstieg in Stufen, als eine Höherentwicklung anzusehen, die dem Individuum zu seinem Platz in der göttlichen Ordnung verhilft (vgl. EISLER 1922, S. 662ff.). In wichtigen Teilen greift MONTESSORIS Konzept das aus der Renaissance bekannte Ideal der „Normalisation“ auf. Danach offenbart sich Göttlichkeit in jedem normalen Wirken der Natur, also auch in der Entwicklung des *uomo medio* als Verkörperung der göttlichen Lebensgesetze.

Die in kritischer Entgegensetzung zur Theosophie entstandene Anthroposophie will einen dem „menschlichen Wissen unzugänglichen theozentrischen Standpunkt“ vermeiden (RITTER 1971, S. 378f.). STEINER, der 1913 die anthroposophische Gesellschaft begründete, sieht seinen Bildungsauftrag darin, beim Menschen „Sinnesorgane der Seele“ zu entwickeln, die das Erkennen des Weltganzen, in dessen Mittelpunkt die Selbsterkenntnis des Menschen steht, ermöglichen (vgl. STEINER 1979, S. 12ff.). STEINER und MONTESSORI verfolgen in ihrer Erziehungs- und Entwicklungslehre im Zusammenhang der skizzierten Positionen eine auf den ganzen Menschen gerichtete Bildungskonzeption, die Menschen befähigen soll, ihren Platz im Universum zu erkennen und sich dort einzufügen. Daraus leitet sich für MONTESSORI die Aufgabe ab, die Natur in einen Lebensraum für den Menschen umzuwandeln, dies aber durch Unterordnung unter die Natur und durch die Anstrengung, Natur zu erhalten und zu bewahren. Jedes Ding muß als Moment der kosmischen Ordnung erkannt werden, denn in der Natur ist alles aufeinander bezogen und selbst im Einzelnen oder im Detail das Ganze zu entdecken (vgl. MONTESSORI 1973, S. 45).

Nach STEINER hat der Mensch selbst teil am gesamten Kosmos, und zwar dadurch, daß er aus verschiedenen „Wesensgliedern“ besteht. Der „physische Leib“, den „die materialistische Lebensauffassung als das Einzige ... gelten lassen will“, ist somit nur ein Teil; „er setzt sich aus denselben Stoffen zusammen wie die ganze übrige sogenannte leblose Welt“ (das „Mineralreich“). Als „zweite Wesenheit im Menschen“ erkennt die Anthroposophie den „Lebens- oder Ätherleib“ an. Diesen hat der Mensch „mit Pflanzen und Tieren gemeinsam“. Er wird als „der Erbauer und Bildner des physischen Leibes, dessen Bewohner und Architekt“ bezeichnet; seine Aufgabe besteht darin, in enger Verbindung mit dem Bewegungs- und Stoffwechselsystem die „Bildung“ des Körpers zu bewirken. „Der Ätherleib ist eine Kraftgestalt; er besteht aus wirkenden Kräften, nicht aber aus Stoff“ (STEINER 1978, S. 10ff.).

Diese Vorstellung läßt sich bis zu den Neuplatonikern zurückverfolgen und erlebte in der Romantik, insbesondere in der von SCHELLING angeregten Naturphilosophie, eine

Renaissance. Die Neuplatoniker begreifen Äther „als lichtartige, beseelte, himmlisch-astrale, überirdische, feinste Materie“. Diese „dient den Sachen als Vehikel; die Sachen nehmen von ihr die Umhüllung, einen Leib, welcher zwischen ihnen und den irdischen Leibern vermittelt“ (vgl. EISLER 1922, S. 600).

Die Lehre von der Existenz eines Äther- oder Lebensleibes neben dem physischen Leib setzt STEINER selbst in Verbindung zu der naturwissenschaftlichen bzw. naturphilosophischen Diskussion seiner Zeit, in der das Problem, wie Anorganisches in Organisches übergeht, bearbeitet wurde. Er kritisiert daran, daß dort eine Art Lebenskraft aufgrund logischer Notwendigkeit angenommen werde und setzt ihr die anthroposophisch-geisteswissenschaftliche Erfahrbarkeit eines Lebensprinzips entgegen.

Das „dritte Glied der menschlichen Wesenheit ist der sogenannte Empfindungs- oder Astralleib“, den der Mensch „nur noch mit der Tierwelt gemeinsam“ hat. Der Astralleib „ist der Träger von Schmerz und Lust, von Trieb, Begierde und Leidenschaft usw.“ und „bildet“ unter Bindung an das Atmungs- und Zirkulationssystem „Neigungen, Gewohnheiten, Gewissen, Charakter, Gedächtnis, Temperament“ (STEINER 1978, S. 13). Auch die Annahme eines „Astralleibs“ ist auf neubelebte platonisierende Vorstellungen der Romantik zurückführbar.

Schließlich hat der Mensch „ein viertes Glied seiner Wesenheit, das er nicht mit anderen Erdenwesen teilt. Dieses ist der Träger des menschlichen Ich und wird „Ich-Leib“ genannt. „Dieser ‚Ich-Leib‘ ist der Träger der höheren Menschenseele. Durch ihn ist der Mensch die Krone der Erdenschöpfung.“ Das Ich, nach STEINER im Nerven-Sinnes-System verankert, hat „die Aufgabe ..., daß es die anderen Glieder von sich aus veredelt und läutert“ (STEINER 1978, S. 14f.). Der dargestellte schichtenförmige Aufbau wird von STEINER auch auf andere Teile seines Welt- und Menschenbildes übertragen.

Die Lehre von den „Leibern“ oder „Wesensgliedern“ ist nur verständlich im Zusammenhang mit der anthroposophischen Lehre der Reinkarnation, das heißt der Wiederverkörperung des Geistes. Danach findet das physische Leben nicht nur eine metaphysische Fortsetzung nach dem Tode, sondern gleichzeitig ist das Leben nach der Geburt als Fortsetzung eines geistigen Daseins zwischen dem Tod und einer neuen Geburt anzusehen. Der Mensch tritt mit der Geburt in eine andere Daseinsform, die er dadurch bekommt, „daß er sich umkleiden läßt mit dem physischen und Ätherleib“ (STEINER 1975, S. 21). Folgt man dieser Idee, so trägt jeder Mensch das Ziel seines Lebens und die Kräfte zu seiner Vollendung in sich.

Der Antrieb zur Selbstvollendung ist in der Waldorfpädagogik mit dem Konzept des „Willens“ gefaßt. „Er ist nichts anderes, als schon der Keim in uns für das, was nach dem Tode in uns geistig-seelische Realität sein wird“ (STEINER 1975, S. 34). Die Grundlage des Willens bilden die „vegetativen Triebe, die animalischen Begierden und die humanen Antriebe“, die im Organismus ihre Quelle haben. Von „Wille“ wird nach LIEVEGOED aber erst gesprochen, „sobald die verschiedenen Antriebsarten ... vom Bewußtsein reguliert und gelenkt werden“ (LIEVEGOED 1979, S. 128).

Schon das Kind soll nach STEINER „aus dem Willen heraus arbeiten, nicht aus irgend etwas, was ihm vorgeschrieben ist“ (STEINER 1975, S. 134). Seine Konzeption des Willens zeigt eine grundsätzliche Ablehnung des Determinismus im Menschenbild. Auch für

MONTESSORI verbindet sich die Willensarbeit mit der Selbständigkeit des Kindes, die es in aktiver und beständiger Auseinandersetzung mit der Umwelt intensiviert und erweitert. Durch Übung und Arbeit wird, „was zu Beginn nur ein vitaler Impuls (horme) war, ... eine Handlung des Willens: Zuerst handelt das Kind nur instinktiv, jetzt handelt es bewußt und willentlich. Das ist ein Erwachen des Geistes“ (MONTESSORI 1978, S. 228).

Die Betonung der willentlichen und geistigen Aktivität führt STEINER zu einer Entgegensetzung der Begriffe „Intellekt“ und „Geist“, wobei die Leistung des Intellekts gering veranschlagt wird. Er sieht im Intellekt ein Organ, in dem Erfahrungen gesammelt werden, auf die man zurückgreifen kann, um sich in der Welt zurechtzufinden (STEINER 1979, S. 29). Insofern erscheint der Intellekt im Gegensatz zum aktiv-schöpferischen Geist als passiv und bloßes Abbild von Wirklichkeit. Erst wenn wir das, „was bloße Intellektualität darstellt, mit Realität durchdrungen haben“, das heißt auch leiblich erfahren haben, können wir – so STEINER – wiederum spüren, „wie der Geist in uns schöpferisch ist“ (STEINER 1979, S. 35).

MONTESSORI führt die Entwicklung ebenfalls auf globale Lebensgesetze zurück, wenn sie fordert, „die Probleme der Erziehung ... aufgrund der Gesetze der kosmischen Ordnung“ zu lösen. Sie meint damit aber Gesetze des „psychischen Aufbaus des menschlichen Lebens bis zu den wandelbaren Gesetzen, die die Gesellschaft ... leiten“ (MONTESSORI 1966, S. 22) und stellt so den Anschluß für eine säkulare Deutung von Entwicklung her. Daß ihre Entwicklungslehre dennoch nicht frei von spekulativen Anschauungen ist, zeigen die Verweise auf geheimnisvolle Potentiale und Kräfte, die sie mystisch überhöht und metaphorisch umschreibt.

Oft lassen aber Anschauungen, die auf den ersten Blick mystisch-spekulativ erscheinen, bei genauerem Hinsehen eine rationale Deutung zu. Beispielsweise schildert sie den Beginn der Entwicklung als ein Hervorgehen fester Formen und gestaltlicher Veränderungen aus unbestimmten und substanzlosen energetischen Potentialen, die sie in Anlehnung an einen Begriff der Astronomie „Nebule“ nennt. Damit beschreibt sie einen Entwicklungsverlauf von diffusen zu spezifischen Strukturen, dem ein generativer Mechanismus zugrunde liegt und der dadurch als offen für konkret-besondere Ausformungen und Anpassungen begriffen wird. Diesen Gedanken präzisiert sie für die Sprachentwicklung. Sprache sei nicht erblich fixiert, vielmehr müsse ein Vermögen, Sprache zu bilden, nämlich sogenannte „Sprach-Nebule“, vorausgesetzt werden. „Nach der Geburt werden erst die Kennzeichen der Art, zu der das Kind gehört, aufgebaut.“ „Sprache entwickelt sich also ex novo durch das Kind selbst.“ „Das Kind baut sie auf natürliche Weise auf ... Die Kinder nehmen unbewußt die Sprache auf grammatische Weise in sich auf“ und beziehen dabei die Umwelt ein (MONTESSORI 1966, S. 78f.).

Allgemein betrachtet stellt sich der Verlauf der ontogenetischen Entwicklung für MONTESSORI und STEINER als ein an Interdependenzen reicher und vielschichtiger, daher prinzipiell nur ganzheitlich zu erfassender Vorgang dar: Für beide sind die eben beschriebenen weltanschaulichen Entwürfe ein integrierendes Moment ihrer Auffassung von Entwicklung. Sie bilden den Hintergrund für die Aussagen über Persönlichkeitsentwicklung im Zusammenhang mit konkreten Lebens- und Umweltbedingungen, mit denen wir uns im folgenden befassen wollen. Der von STEINER und MONTESSORI immer wieder verwendete Vergleich der Persönlichkeitsentwicklung mit dem Reifungs- und Geburtsvor-

gang (Embryonalphase = latente Entwicklung, Geburt = manifeste Entwicklung) spricht die durch Entwicklung neu aneignbaren und anzueignenden konkreten Lebensverhältnisse mit an, in denen das Kind in der Regel schon Befriedigungsmöglichkeiten und Entwicklungsimpulse vorfindet. Der Pädagogik fällt die Aufgabe zu, ein reflektiertes Verständnis der menschlichen Entwicklung zu erarbeiten und auf dieser Grundlage methodisch eine den (Entwicklungs-)Bedürfnissen des Kindes entsprechende Gestaltung des Lebenszusammenhangs zu bewirken.

### *Strukturvoraussetzungen und Konstitution der kindlichen Entwicklung*

Deutungen von Entwicklung hängen davon ab, welche Bezugsmomente und -strukturen der Veränderung sie zur Sprache bringen, welche Kombinationen von Elementen und welche strukturellen Zusammenhänge sie betonen und wie sie diese zeitlich ordnen. Obwohl in Entwicklungslehren menschenkundliche Anschauungen, wissenschaftlich begründete Reflexionen und die erziehungspraktischen Absichten noch unmittelbar ineinander übergehen, wollen wir versuchen, analytische Gesichtspunkte und theoretisch interessierende Anschlußstellen in STEINERS und MONTESSORIS Konzepten hervorzuheben. Es werden auszugsweise folgende Punkte angesprochen:

1. Schichtenförmiger Aufbau der Persönlichkeit,
2. kindliche Entwicklung in Beziehung zur Umwelt,
3. geistige Aktivität im Bildungsprozeß und
4. gesellschaftlicher Zusammenhang von Erziehung.

1. Organreifung stellt nach MONTESSORI die natürliche Basis für die Persönlichkeitsbildung dar. So ist die Vervollkommnung der Sinnesorgane und Nerven die Voraussetzung für „geistige Erziehung“ (MONTESSORI 1928, S. 204). Sie betont für den Entwicklungsprozeß die Selbständigkeit somatischer und psychischer Prozesse gegenüber äußeren Einflüssen. Äußere Anreize stimulieren zwar den natürlichen Entwicklungsgang, prinzipiell aber soll jedes Kind sich nach seinem inneren Bauplan frei entwickeln. „Je größer sie (die Entwicklungsfreiheit, d. Verf.) ist, desto schneller und vollkommener wird das Kind zu den höheren Formen und Funktionen gelangen“ (vgl. MONTESSORI 1926, S. 14). MONTESSORIS Intention, nicht nur sichtbare Entwicklungserscheinungen zu erfassen, ging bei der Rezeption ihres pädagogischen Ansatzes oft verloren, da sich die allgemeine Aufmerksamkeit fast immer auf das eindrucksvolle Montessori-Material und die damit erreichbaren Lerneffekte richtete. Mit ihrem Konzept des „inneren Menschen“ versuchte MONTESSORI jedoch der Naturhaftigkeit des Gattungswesens gerecht zu werden und zugleich eine rational nicht zugängliche Tiefenstruktur des Kindes zu erfassen.

Neben diesem Konzept des „inneren Menschen“ bezieht MONTESSORI auch ein dem psychoanalytischen verwandtes Verständnis des Unbewußten in ihre Überlegungen ein. MONTESSORI nimmt an, daß sich in der Persönlichkeitsstruktur eine tieferliegende „Schicht der Kindheitserinnerungen“ bildet, in der sich unbewältigte Erfahrungen niederschlagen; nach ihrer Vorstellung sind das Konflikte, bei denen das Kind im Kampf gegen den mächtigen Erwachsenen unterlegen war, der es „beherrscht ohne es zu verstehen“ (MONTESSORI 1980, S. 21). Der natürliche Entwicklungsvorgang wird dadurch gehemmt und weicht von seinem idealen Verlauf ab.

In der Waldorflehre findet sich das Bild der Entwicklung als einer dynamisch geordneten Ganzheit (in Analogie zum Organismus), und diese wird verbunden mit Elementen der auf ARISTOTELES zurückführbaren ontologischen Schichtenlehre. Jeder „Leib“ entspricht einer Seelenschicht und hat vorrangig die dieser Stufe zugehörigen Entwicklungsaufgaben zu erfüllen, gleichzeitig enthält er die zukünftigen „Leiber“ und deren Potenzen bereits in sich und baut auf dem in früheren Phasen Erreichten auf (vgl. LIEVEGOED 1979, S. 82 ff.).

Ausgehend von der Einheit von Körper, Seele und Geist wird in der Waldorfpädagogik ein enger Zusammenhang von somatischen und psychischen Prozessen angenommen. „... weit mehr als beim Erwachsenen sind im Kinde Leib, Seele und Geist eine Lebens-einheit ... Der leibliche Vorgang ist eine Offenbarung des Seelischen und Geistigen“ (STEINER 1978, S. 47). „Das Kind hat Geist, ... um selbst erst wie der geistige Bildhauer den eigenen Organismus zu gestalten“ (STEINER 1976, S. 29). Nicht zu bewältigende Arbeitsanforderungen an das Seelenleben entstehen, wenn – nach LIEVEGOEDS bildhafter Beschreibung – „unverdauliche Brocken Erfahrung“ z. B. in der Innenwelt abgekapselt werden oder verdeckt dauernd wirksam bleiben (vgl. STEINER 1976, S. 31, und LIEVEGOED 1979, S. 12).

2. Nach MONTESSORI benötigt der Mensch zum Überleben und zu seiner Entwicklung aus der Umwelt Anreize und Impulse, „geistig-seelische Nahrung“ (MONTESSORI 1926, S. 75). Daraus ergibt sich als eigentliche Aufgabe der Erziehung, dem Kind die nötigen Mittel für seine Entwicklung anzubieten und eine für den Heranwachsenden geeignete Umgebung zu schaffen (vgl. MONTESSORI 1926, S. 171). Die Entwicklungsdynamik geht jedoch vom Kind aus. Ihm wird von Anfang an ein „aktives Seelenleben“ (MONTESSORI 1980, S. 56) zugeschrieben, es strebt von sich aus nach zunehmender Autonomie und wendet, ausgehend von bereits vorhandenen Erfahrungen, den Objekten seiner Umgebung Aufmerksamkeit zu.

In der Waldorflehre wird der Beitrag der Umwelt zur kindlichen Entwicklung an dem mit zunehmendem Alter sich wandelnden Verhältnis von Innen- und Außenwelt verdeutlicht. Zunächst dominiert die Richtung von außen nach innen. „Das Kind ist ganz hingeeben der äußeren Welt ... ist ganz Sinnesorgan“ (STEINER 1976, S. 30). Ohne seelischen Widerstand nimmt das Kleinkind alles aus seiner Umgebung in sich auf und antwortet mit Nachahmung, Imitation (vgl. LIEVEGOED 1979, S. 12 f.). Daher muß der Erzieher selbst in seinen Empfindungen und seinem Denken ein nachahmenswertes Vorbild sein. Die Nachahmung ist demnach hauptsächlich durch die soziale Umwelt angeregt. Dem Nachahmungskonzept werden aber von Waldorfpädagogen oft auch Fälle subsumiert, die seine Grenzen verwischen und zu mißverständlichen Interpretationen führen, z. B. wenn die Fähigkeit des Kleinkindes, sich aufzurichten und zu gehen, oder der Spracherwerb durch Nachahmung erklärt werden. Bei STEINER ist das Moment der intuitiven, selbständigen Anpassung des Kindes an seine Umgebung vorhanden. So bildet sich die Sprache dadurch aus, „daß das Kind in das sich hineinlebt, was die Menschen seiner Umgebung sind und tun“ (STEINER 1976, S. 13).

Um das 7. Lebensjahr hat das Kind seine eigene Welt aufgebaut, in der es lebt. Obwohl es nun das Verhältnis zur Außenwelt bis zu einem gewissen Grad selbst bestimmen kann, hängt das weitere Gelingen der Persönlichkeitsbildung wiederum von der Beziehung des Kindes zum Erzieher ab. „... so dringt in das Kind ... dasjenige ein, was gebaut ist auf die



selbstverständliche Autorität derer, die erziehen und unterrichten“ (STEINER 1976, S. 34). Erziehung in der Gemeinschaft wird also in den verschiedenen Phasen der Entwicklung stärker für den Aufbau der Persönlichkeit verantwortlich gemacht, während MONTESSORI dem Prinzip der Selbstregulierung den Vorrang gibt. MONTESSORI kritisiert die verbreitete Ansicht, das Kind entwickle sich durch Nachahmung. Für sie zielt die primäre Anstrengung des sich entwickelnden Kindes darauf, „in sich selbst die Möglichkeit zur Nachahmung zu schaffen ...“. Sie betont, „daß das Kind zuerst verstehen muß, bevor es nachahmt“ (MONTESSORI 1978, S. 142f.) und lenkt die Aufmerksamkeit statt auf die „Verwirklichung des gegebenen Beispiels“ auf das „Sichentfalten der Nachahmungskraft“ (MONTESSORI 1978, S. 143). Die indirekte innere Vorbereitung auf das Nachahmen vollziehe sich beim Kind, wenn es unabhängig von äußeren Zwecken intelligente Tätigkeiten ausführe und wiederhole. „Ist es einmal vorbereitet, kann es die Erwachsenen nachahmen, indem es sich von seiner Umgebung inspirieren läßt, wenn es sieht, wie der Fußboden geputzt wird oder wie ein Teig geknetet wird, wird es angeregt, das gleiche zu tun“ (MONTESSORI 1978, S. 145). In der Entwicklung kommt es auf Konzentration und Wiederholung an. „Niemand kann sich aus Nachahmungstrieb konzentrieren, denn der Nachahmungstrieb bindet nach außen, und hier handelt es sich um ein vollkommen entgegengesetztes Phänomen, das heißt, die Abstraktion von der äußeren Welt, die im Kind wirkt“ (MONTESSORI 1971, S. 110). Danach bestreitet MONTESSORI nicht, daß das Kind nachahmt, sie lehnt vielmehr Nachahmung als Entwicklungskonzept ab. Nachahmung stellt sich für sie als Ausdruck und Ergebnis von Entwicklungsprozessen dar. Vergleicht man MONTESSORIS Kritik am Konzept des Nachahmungslernens mit der von G. H. MEAD, der ebenfalls zeigt, daß bei Lebewesen keine vorgegebene „allgemeine Tendenz zur gegenseitigen Nachahmung besteht“ (MEAD 1973, S. 97), so wird eine Einseitigkeit in der Argumentation MONTESSORIS deutlich. Sie lehnt Nachahmung ab, die „nach außen“ bindet und verweist statt dessen auf eine „innere“, „geheime Welt“ im Kind, deren Entwicklung sich durch individuelle „intelligente Tätigkeit“ und durch „Übung“ vollzieht. Damit legt sie die Betonung auf individuell zu bildende Voraussetzungen für Nachahmung. MEAD jedoch argumentiert gegen Behauptungen von direkter Nachahmungstätigkeit mit Verweis auf den kommunikativen bzw. sozialen Prozeß. Die Ausformung der für das Leben der Gattung entscheidenden Reaktionen gehört nach MEAD zu den „kooperativen Prozessen“ (MEAD 1973, S. 100): Um gleiches Verhalten in zwei (oder mehr) Personen auszulösen, müssen die Individuen Identität und Geist innerhalb eines gesellschaftlichen Erfahrungszusammenhangs entwickeln. Aus dieser Sicht läßt sich der Gegensatz zwischen STEINER und MONTESSORI als Problem einer perspektivischen Verkürzung begreifen. Beide betonen in ihrer Auffassung vom Verhältnis des Kindes zu Objekten seiner Umgebung unterschiedliche Aspekte, was sich in der entsprechend unterschiedlich gestalteten pädagogischen Praxis spiegelt. MONTESSORI und STEINER sind beide davon überzeugt, daß es in der Beziehung der sich entwickelnden Persönlichkeit zur Umwelt irreversible und zeitlich gebundene Anpassungsvorgänge und -phasen gibt, Entwicklungstatsachen, auf die jede Erziehung angemessen reagieren muß, daß aber zugleich Entwicklung als offener Vorgang zu sehen ist. MONTESSORI verarbeitet diese Anschauungen zu der Lehre von sensiblen Perioden, STEINER zu der Lehre von den Entwicklungsleibern oder -prinzipien.

Nach MONTESSORI verfügt das Kind zwar über einen genetisch vorstrukturierten „inneren Bauplan“ für seine Persönlichkeit und über „vorbestimmte Richtlinien für seine Entwick-

lung“ (MONTESORI 1980, S. 56), in den sensiblen Perioden manifestiert sich aber eine evolutiv herausgebildete Anpassungsbereitschaft des Organismus an einen bestimmten Lebensraum, die Spielräume für die konkrete Ausformung der Entwicklungsleistungen eröffnet. Anders als manche ihrer Interpreten, wie z.B. OSWALD (1970), spricht MONTESORI im Zusammenhang mit den sensiblen Perioden nicht von Lernen – z.B. Lernbereitschaft oder Lernfähigkeit –, sondern vorzugsweise von Empfindlichkeiten oder „Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung ... der Lebewesen auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab“ (MONTESORI 1980, S. 61). Damit ist eine allgemeine Aufnahme- und Reaktionsbereitschaft des Organismus auf bestimmte Reize beschrieben, die nicht unbedingt in explizites Lernen mündet. MONTESORIS Anwendung des Konzeptes der sensiblen Perioden auf die kindliche Entwicklung wurde vielfach kritisiert. Wichtigster Kritikpunkt ist die Übernahme biologischer Denkmodelle, bei der Besonderheiten des menschlichen Bildungsprozesses in seiner sozialen und sinnhaften Qualität kaum erfaßt werden können.

In der Waldorfpädagogik sind Hinweise auf die Irreversibilität und Offenheit des Entwicklungsprozesses in der Lehre von den „Entwicklungsleibern“ enthalten. Alle Entwicklungsübergänge werden durch das Bild der „Geburten“ veranschaulicht; dabei wird jede „Geburt“ in Analogie zur physischen Geburt beschrieben. „Die physische Geburt besteht eben darin, daß die physische Mutterhülle den Menschen entläßt, und daß dadurch die Umgebung der physischen Welt unmittelbar auf ihn wirken kann. Die Sinne öffnen sich der Außenwelt. Diese erhält damit den Einfluß auf den Menschen, den vorher die physische Mutterhülle gehabt hat“ (STEINER 1978, S. 19). Hier werden Beobachtungen angesprochen, die PORTMANN biologisch damit erklärt, daß jeder Mensch eine „physiologische Frühgeburt“ sei. Daraus leitet sich ab, daß in der Umgebung des Säuglings nach der Geburt ein schützender Schonraum, eine „soziale Hülle“, geschaffen werden muß. Die Forderung nach einem pädagogischen Schonraum wird bei STEINER für die gesamte Entwicklungszeit aufrechterhalten. Auf die verschiedenen „Leiber“ soll in je besonderer Weise eingewirkt werden. „Wie man nun auf das noch ungeborene Kind nicht die Einflüsse der Außenwelt, als physische, wirken lassen kann, so sollte man auch auf den Ätherleib vor dem Zahnwechsel nicht diejenigen Kräfte wirken lassen, welche ihm dasselbe sind, wie dem physischen Leib die Eindrücke der physischen Umgebung. Und auf den Astralleib sollte man die entsprechenden Einflüsse erst vom Augenblicke der Geschlechtsreife an spielen lassen ... Man muß wissen, auf welchen Teil der menschlichen Wesenheit man in einem bestimmten Lebensalter einzuwirken hat, und wie solche Einwirkung sachgemäß geschieht“ (STEINER 1978, S. 20f.). Der Erzieher grenzt „Schädliches“ aus und hindert es durch Verbote am Eindringen. Die Rolle, die hier dem Erzieher zugesprochen wird, kann ein Vergleich mit FREUDS Konzeption des Hilfs-Ich verdeutlichen. Solange das werdende Ich des Kindes zu schwach ist, um die Aufgabe der Realitätsprüfung ausreichend und selbständig wahrzunehmen, bietet sich der Erwachsene als Hilfs-Ich an, grenzt aber nichts aus, sondern gibt Hilfen für die Verarbeitung eindringender Einflüsse.

3. Die Kindheit ist für MONTESORI eine schöpferische Periode. Dabei ist nicht an kindliche Phantasietätigkeit gedacht, sondern an die Eigenaktivität und Initiative des

Kindes beim Aufbau seiner individuellen Persönlichkeit und bei der Aneignung von Wirklichkeit. Das kleine Kind verfügt nach MONTESSORI über eine „unbewußte Geistesform“, „die eine schöpferische Kraft“ besitzt: „Das Kind kommt nicht mit ein wenig Intelligenz, mit ein wenig Gedächtnis, mit ein wenig Willen auf die Welt, die in der darauffolgenden Periode wachsen und sich entwickeln ... Beim menschlichen Wesen handelt es sich also nicht um eine Entwicklung, sondern um eine Schöpfung, die vom Nullpunkt ausgeht“ (MONTESSORI 1978, S. 21). Folgt das Kind seinen natürlichen Bedürfnissen, so „setzt sich das Bekannte im ... Geist wie ein zusammenhängendes System fest“ (MONTESSORI 1926, S. 164) und weckt neues Interesse für das Unbekannte. Mit den bereits vorhandenen geistigen Strukturen verfügt das Subjekt über einen Steuermechanismus für die geordnete Aneignung weiterer Erfahrungen. Wie PIAGET hat auch MONTESSORI ein aktives Subjekt vor Augen, das im handelnden Umgang mit den Objekten seiner Umgebung sukzessiv eine mentale Ordnung in sich aufbaut. Schöpferische Aktivität ist notwendig, da die anthropologischen und gesellschaftlichen Gegebenheiten nur den abstrakten Rahmen für die individuelle Entwicklung bieten. Das Kind absorbiert nicht „den geistigen Reichtum“, die konkrete Fülle, sondern „die Entwürfe“ seiner Rasse, die es individuell ausformt und konkretisiert. In Analogie zur Sprache redet MONTESSORI von der Aneignung eines „Alphabets für die Wahrnehmung der äußeren Welt“ (MONTESSORI 1978, S. 163). Schöpferisches Handeln muß sich nach ihrer Auffassung mit der Ausbildung von ordnenden Funktionen für die Wahrnehmung der äußeren Welt verbinden, welche die begrenzten Eigenschaften der Dinge, z.B. Gradation, Reihung usw., erfassen. Die diesen Funktionen analoge geistige Ordnung nennt MONTESSORI im Anschluß an PASCAL den „mathematischen Geist“. Durch die Ausbildung des „mathematischen Geistes“, „der sich durch die Exaktheit aufbaut“ (MONTESSORI 1978, S. 165), wird die schöpferische Aktivität kanalisiert und begrenzt. Erst wenn der Mensch das „wirklich Existierende“ exakt aufnehmen kann, verfügt er nach MONTESSORI über eine Basis für schöpferisches Handeln.

Auf der motivationalen Ebene stützt sich freies, schöpferisches Handeln nach MONTESSORI auf die erarbeitete Selbstdisziplin und Willenskraft des Individuums. In Anlehnung an physiologische Funktionen (z.B. die Arbeit der Muskeln), in denen die willentliche Aktivität einhergeht mit der unwillkürlichen Hemmung einer entgegengesetzten anderen Aktivität, betrachtet MONTESSORI Hemmung und Impuls als gleichberechtigte „Koeffizienten“ des Willens: „Der Wille ist daher nicht ein einfacher Impuls zur Bewegung, sondern die höhere Lenkung der Bewegungen“ (MONTESSORI 1976, S. 162). Von daher werden kindliche Phantasien und Vorstellungen, die keiner ordnenden Funktion oder nicht der Kontrolle durch die Realität unterliegen, als „Illusionismus“ bekämpft.

Die kindliche Eigenaktivität ist bei STEINER in der Vorstellung vom „schöpferischen Geist“ erfaßt. In der Anthroposophie meint man, daß der Geist im Kind angelegt sei, aber zu seiner „Erweckung“ den Geist des reifen (erleuchteten) Erwachsenen benötige. „Das Kind hat seinen gescheiterten Geist durch die Geburt in die Welt gebracht. Das Kind ist gescheit. Der Geist ist nur noch nicht erweckt. Wenn wir ihn nicht erwecken können, sind wir die Dummen, nicht das Kind“ (STEINER 1979, S. 37). STEINER äußert hier einen ähnlichen Gedanken wie viele Reformpädagogen, die darauf bestanden, die Unfertigkeit des Kindes nicht als Mangel zu bewerten. Das Wirken des Geistes zeige sich in allen Lebensäußerungen des kleinen Kindes, besonders aber in der Lebendigkeit, Erlebnisfülle

und Offenheit der Begriffe. „Sie sind vielumfassend, reich und von geheimnisvoller Tiefe. Erst später werden die reichen Kinderbegriffe zu den scharfen, toten Begriffen der Erwachsenen, aus denen allmählich der Erlebnisinhalt schwindet“ (LIEVEGOED 1979, S. 41). Der unabwendbaren Begrenzung oder Kanalisierung der Vorstellungen durch die Außenwelt wirkt die „schöpferische Phantasie“ als Kraft „innerhalb des Gefühlsbereiches“ entgegen (vgl. ebd. S. 47).

4. Aus der an sich trivialen Voraussetzung, daß Kinder sich unter dem Einfluß von gesellschaftlichen Bedingungen entwickeln, leitet sich die Frage ab, in welche konkrete Beziehung die kindliche Entwicklung zu gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen aus verschiedenen Perspektiven gesetzt wird. Es kann bestimmte Funktionen und Positionen in der Gesellschaft geben, auf die hin Entwicklung ausgerichtet ist, man kann es aber auch ablehnen, den sich entwickelnden Menschen gesellschaftlichen Ansprüchen „auszuliefern“ – sei es nun auf der Basis einer allgemeinen Gesellschaftskritik, sei es in der Absicht, die Kindheit von verfrühten gesellschaftlichen Anforderungen zu entlasten. MONTESSORI verbindet ihre Vorstellung, daß dem gesellschaftlichen Aufbau naturgegebene soziale Bindungen zugrunde liegen, mit ihrem Begriff der „Kohäsionsgesellschaft“. „Die Kohäsionsgesellschaft ist ... ein Naturphänomen, das sich spontan und aufgrund der schöpferischen Aneignung der Natur aufbauen muß“. Kinder bilden einen sozialen Zusammenhang durch Kohäsion, die bewußt „organisierte Gesellschaft“ mit eigenen kulturellen Normen und Regeln „legt sich von seiten der Erwachsenen darüber“ (MONTESSORI 1978, S. 211f.). Zunächst beginnt das Kind damit, in einer „begrenzten Umgebung“ (MONTESSORI 1978, S. 213) auf der Grundlage natürlicher sozialer Verhältnisse zu handeln. Der Aufbau der „organisierten Gesellschaft“, die sich als Zielpunkt von Entwicklung darstellt, beginnt etwa nach dem 6. Lebensjahr. MONTESSORI empfiehlt, ihn durch „technische Erziehung“ zu unterstützen, die „den Zögling lehrt, von der Umwelt Gebrauch zu machen“ (MONTESSORI 1928, S. 202). Formulierungen wie diese weisen darauf hin, daß in der Montessori-Pädagogik eine gesonderte soziale Erziehung nicht vorgesehen ist, da eine spontane soziale Entwicklung unterstellt wird.

Anstelle des Begriffs „Gesellschaft“ verwendet STEINER in der Regel andere Begriffe wie „das Ganze“, „die Gesamtheit“, „Gemeinwesen“, „soziales Leben“ oder „sozialer Organismus“. Die Merkmale liegen – folgt man der Unterscheidung von TÖNNIES – eher auf der Seite von Gemeinschaft als von Gesellschaft; STEINER meint ein Zusammenleben, bei dem alle einzelnen geistig miteinander verbunden sind. „Die Gesamtheit muß eine geistige Mission haben; und jeder einzelne muß beitragen wollen, daß diese Mission erfüllt werde“ (STEINER 1977, S. 37). In einer solchen Gemeinschaft kann das nach STEINER durch die „Geisteswissenschaften aufgewiesene“ „soziale Hauptgesetz“ seine Wirksamkeit entfalten: „Das Heil einer Gesamtheit von zusammenarbeitenden Menschen ist um so größer, je weniger der einzelne die Erträge seiner Leistungen für sich beansprucht, das heißt, je mehr er von diesen Erträgen an seine Mitarbeiter abgibt, und je mehr seine eigenen Bedürfnisse nicht aus seinen Leistungen, sondern aus den Leistungen der anderen befriedigt werden.“ Von jeher hat aber nach STEINER der „menschliche Egoismus“ dieses Gesetz durchkreuzt. Deshalb ist es nötig, Einrichtungen zu schaffen, die verhindern, daß „jemand die Früchte seiner eigenen Arbeit für sich selber in Anspruch nehmen kann“ (STEINER 1977, S. 34f.). Bei aller Kritik an der bestehenden Gesellschaft und der Idealisierung des erstrebten sozialen Zustands ist STEINER davon überzeugt, daß die

Voraussetzungen für Veränderungen im Hier und Jetzt bereitliegen. STEINERS Ideen zur praktischen Veränderung beruhen nicht auf einer differenzierten Analyse der gesellschaftlichen Realität, sondern motivieren unmittelbar zum sozialen Engagement. So entstanden die Waldorf-Schulgemeinde und auch andere Einrichtungen (z. B. das Gemeinschafts-krankenhaus Herdecke und die Freie Universität Witten/Herdecke, die GLS Gemeinschaftsbank Bochum), die das von STEINER beschriebene Gemeinschaftsleben zu verwirklichen suchen. Da dieses Gemeinschaftsleben aber von einer kleinen gesellschaftlichen Gruppe von Menschen getragen wird, entsteht das Dilemma, wie Offenheit gegenüber zukünftigen oder andersartigen Entwicklungen und gegenüber dem Individuum zu erreichen ist, ohne die Handlungsfähigkeit der Gemeinschaft zu beeinträchtigen oder zu lähmen.

Wer sich mit MONTESSORI- und STEINER-Texten befaßt, um sie in Hinblick auf ihre „Wissenschaftlichkeit“ zu vergleichen, kann feststellen, daß es einfacher ist, von der persönlichkeits- und entwicklungstheoretischen Forschung Verbindungslinien zu MONTESSORI zu ziehen als zur Waldorfpädagogik. MONTESSORIS Bild vom Kinde baut, ihrer akademischen Ausbildung entsprechend, auf Erkenntnissen der Biologie, der Embryologie und der Pädiatrie auf. Mit diesem Wissen verbindet sie ihre praktischen Beobachtungen, die sie auch auf soziale Bedingungen der kindlichen Entwicklung aufmerksam machten. Der wissenschaftliche Diskurs bleibt bei aller Praxisnähe für MONTESSORI verbindlicher Bezugspunkt. Das Anknüpfen STEINERS an Ideen der deutschen Romantik und an GOETHE bringt ihn in Opposition zum gesellschaftlichen „Materialismus“ und richtet sich auch gegen den positivistisch bestimmten wissenschaftlichen Diskurs; an dessen Stelle setzt er die „Menschenkenntnis“, die einen ganzheitlichen Zugang zum Menschen ermöglichen und das Spektrum der Menschenbeobachtung erweitern soll. Es zeigt sich, daß mit STEINERS und MONTESSORIS Lehren verschiedenartige, in einzelnen Punkten einander ergänzende Betrachtungsweisen des kindlichen Persönlichkeitsaufbaus vorliegen. Sie erfüllen die Funktion, ein Verständnis des komplexen und langwierigen Persönlichkeitsaufbaus zu erarbeiten und daraus Direktiven für das pädagogische Handeln abzuleiten. Jeder der beiden Lehren entspricht ein eigenes Spektrum praktischen Handelns. In dieser Begrenzung liegt ihre Orientierungswirkung für den Erzieher und zugleich mindestens ein Teil der erstaunlichen Attraktivität, die beide Konzepte dank ihrer Vereinfachungen als Alternativen zur traditionellen Schulpsychologie und -pädagogik bis heute bewahrt haben und sogar noch steigern konnten. Für den Bedarf und die Anforderungen heutiger Praxis ist es gleichwohl notwendig, daß eine Lehre nicht starr auf vorgegebene Positionen verpflichtet. MONTESSORI wie STEINER lassen in ihren Schriften zwar die Intention erkennen, ihre Lehre für neue Einsichten offenzuhalten und sie praktischen Veränderungen anzupassen. Eine Realisierung dieser Absichten wird aber durch die Eigentümlichkeiten der Texte, die mit ihren Vereinfachungen zugleich eine spezielle Art von Verständnisschwierigkeiten erzeugen, eher behindert: Einerseits macht die sehr persönliche Prägung sie für einen größeren Leserkreis schwer zugänglich, andererseits grenzen gerade Lehren mit umfassendem und geschlossenem Charakter oft Widersprüche und Probleme aus, was ihre eigene Weiterentwicklung behindert und ihre oft im Detail liegende Aktualität verdeckt.

## *Literatur*

- AUSUBEL, D. P./SULLIVAN, E. V.: Das Kindesalter. München 1974.
- BERNSTEIN, B.: Beiträge zu einer Theorie des pädagogischen Prozesses. Frankfurt a. M. 1977.
- EISLER, R.: Handwörterbuch der Philosophie. Berlin <sup>2</sup>1922.
- FREUD, S.: Gesammelte Werke. Frankfurt a. M. 1960 ff.
- HESS, E. H.: Prägung. München 1975.
- HURRELMANN, K.: Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980.
- LEBER, S./LEIST, M.: Notwendige Bemerkungen zum Beitrag „Waldorfschulen im Nationalsozialismus“. In: Neue Sammlung (1984), H. 1, S. 79–90.
- LESCHINSKY, A.: Waldorfschulen im Nationalsozialismus. In: Neue Sammlung (1983), H. 3, S. 255–283.
- LESCHINSKY, A.: „Notwendige Bemerkungen“, aber falsche Gewißheiten. In: Neue Sammlung (1984), H. 1, S. 91–96.
- LIEVEGOED, B. C. J.: Entwicklungsphasen des Kindes. Meisenheim a. G. <sup>2</sup>1979.
- MEAD, G. H.: Geist, Identität, Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1973.
- MONTESORI, M.: Montessori-Erziehung für Schulkinder. Stuttgart 1926.
- MONTESORI, M.: Selbsttätige Erziehung im frühen Kindesalter. Stuttgart 1928.
- MONTESORI, M.: Über die Bildung des Menschen. Freiburg 1966.
- MONTESORI, M.: Die Entdeckung des Kindes. Freiburg <sup>2</sup>1971.
- MONTESORI, M.: Von der Kindheit zur Jugend. Freiburg 1973.
- MONTESORI, M.: Die Schule des Kindes. Freiburg 1976.
- MONTESORI, M.: Das kreative Kind. Freiburg 1978.
- MONTESORI, M.: Kinder sind anders. Frankfurt a. M. 1980.
- OSWALD, P.: Die Anthropologie Maria Montessoris. Münster 1970.
- PIAGET, J.: Gesammelte Werke. Studienausgabe. Stuttgart 1975.
- RITTER, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Stuttgart 1971 ff.
- STEINER, R.: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik. Dornach 1975. 34 GA.
- STEINER, R.: Zeitgemäße Erziehung im Kindheits- und Jugendalter. Dornach 1976. 218 GA.
- STEINER, R.: Geisteswissenschaft und soziale Frage. Dornach 1977. 34 GA.
- STEINER, R.: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkt der Geisteswissenschaft. Dornach 1978. 34 GA.
- STEINER, R.: Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Dornach 1979. 305 GA.

## *Anschrift der Autorinnen:*

Prof. Dr. Heide Kallert/Eva-Maria Schleuning/Christa Illert, Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt a. M.